

Reconducción metodológica en la enseñanza del inglés en el paso del Bachillerato a la Universidad

Verónica Vivanco y María José Gómez Ortiz
Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

No cabe duda de que la entrada en la vida universitaria constituye una meta para cualquier estudiante. No obstante el choque que puede experimentar el alumno puede ser importante si sus expectativas eran las de una continuidad con su vida académica pasada. El nuevo alumno encontrará una orientación diferente en la enseñanza del inglés, que pasará de ser general a específica. El Inglés para Fines Específicos o IFE constituye la rama más importante de la lingüística aplicada, y la de mayor difusión en la universidad. Este trabajo pretende lanzar algunas reflexiones sobre cómo solventar con éxito el acomodamiento a la nueva situación a través de diversos métodos.

Abstract

Needless to say that the university represents a goal for any student. However the student can experience a great contrast with his or her previous academic life in relation to the teaching of English. This subject, called ESP (IFE in Spanish), shows a specific and tailor-made approach that has blended with the branch known as applied linguistics, the discipline most widely taught at university level. This article tries to draw some reflections about how to solve the insertion for the new student in the aforementioned university discipline.

1. Del Bachillerato a la Universidad

No cabe duda de que la entrada en la vida universitaria constituye una meta para cualquier estudiante. No obstante el choque que puede experimentar el alumno puede ser importante si sus expectativas eran las de una continuidad con su vida académica pasada. El nuevo alumno encontrará una orientación diferente en la enseñanza del inglés, que pasará de ser general a específica. El Inglés para Fines Específicos o IFE constituye la rama más importante de la lingüística aplicada, y la de mayor difusión en la universidad. Este trabajo pretende lanzar algunas reflexiones sobre cómo solventar con éxito el acomodamiento a la nueva situación a través de diversos métodos.

Estudios previos han analizado las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad (Muñoz et al. 1988 y Muñoz-Repiso et al. 1991), el sistema de acceso a la educación superior en España (Muñoz-Repiso et al. 1997), y en diferentes países (González y Valle 1990), y la elaboración de pruebas objetivas en el acceso a la universidad (CIDE 1992). Los datos analizados muestran un alto grado de coherencia entre el rendimiento de los alumnos en bachillerato y las calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso a la universidad, siendo éstas, por lo general, ligeramente inferiores a las anteriores. En todos los países europeos se establecen las mencionadas pruebas que, una vez superadas, desembocan en la obtención de un certificado o diploma, si bien, la composición del tribunal (profesores de universidad y de bachillerato) y la valoración del expediente académico oscilan en cierta manera. También los datos revelan que los alumnos de

ciencias llegan con mejor expediente a las pruebas de Prueba de Acceso a Estudios Universitarios mostrando, sin embargo, un menor número de aprobados en la Prueba de Acceso a Estudios Universitarios que los alumnos de letras. No sabemos en qué medida la instauración de las nuevas pruebas de acceso (que tendrán lugar en las diferentes universidades) mejorarán las condiciones actuales; lo que resulta evidente es que el cambio debe implementarse desde tres perspectivas: sistema de acceso, pruebas e ingreso en la universidad (el M.E.C. está realizando un esfuerzo notable por suavizar las diferencias de sexo entre las carreras de humanidades y las de tecnología). También conviene señalar que la implantación del distrito abierto ha supuesto una subida en las notas de acceso a las carreras más demandadas.

El paso a la Enseñanza Superior, en lo que compete a la enseñanza de idiomas, y en especial a la del inglés, lengua extranjera de difusión mayoritaria en la universidad española, supone una perspectiva metodológica innovadora con respecto a cómo el alumno había aprendido y sido enseñado con anterioridad. Quizás este nuevo enfoque resulte más evidente en facultades y escuelas otras que las de Filología. En esos centros el estudiante se verá imbuido, desde el primer día de clase, en el mundo del Inglés para Fines Específicos (IFE) y de los sublenguajes de especialidad. El salto del inglés general al inglés específico no debe suponer, en principio, una dificultad añadida a la nueva andadura académica de los alumnos, ya que los estudios que se hayan cursado han sido elegidos, supuestamente, de modo vocacional. Sin embargo, es misión del docente el allanar, en la medida de lo posible, la inserción académica de los estudiantes, para lo que se hace ineludible tener en cuenta varios factores.

2. Factores que condicionan al nuevo alumno universitario

En primer lugar se halla la fase de recopilación de información detallada sobre el alumno al que se dirige el curso. El conocimiento del elemento discente es un requerimiento imprescindible para sentar las futuras estrategias de aprendizaje (Sangrá 2002). Resulta ineludible, pues, el adecuar la tarea educativa al futuro ingeniero. El alumnado, por lo general, no llega a la universidad con el criterio y la madurez suficiente para responsabilizarse de su propia formación. De este modo la universidad va infiriendo al alumno un cierto aire de independencia al no existir ni un tutor, ni relación con los padres del alumno, ni una obligación sistemática de asistencia a las clases.

El análisis de necesidades se convierte en el primer paso hacia la elaboración de la programación y los materiales de apoyo correspondientes (Coffey 1985). Otros elementos que inexorablemente van unidos a dicho análisis son, como dice Jordan (1997:22), los siguientes, que adecuamos a la situación del nuevo alumno: análisis de los objetivos del curso, análisis de la situación actual (el alumno recién ingresado en la universidad, desconocedor del IFE), análisis de deficiencias (puntos flacos del bachillerato), análisis de estrategias (para solventar huecos o profundizar en conocimientos ya adquiridos), análisis de medios (empleo de nuevas tecnologías y condiciones del aula), revisión general (conocer nuestro punto de partida) y restricciones (número de alumnos, nivel de inglés, simpatía por la asignatura).

Esta adecuación de la tarea al alumnado implica su continua orientación en el proceso de aprendizaje y le ayuda para la elección de estrategias y métodos didácticos. En realidad, esta reconducción hacia el mundo del ESP (*English for Specific Purposes*) o IFE (*Inglés para Fines Específicos*) es similar a la que ha sufrido el licenciado de las Facultades de Filología que se ha insertado laboralmente en el ámbito de la lingüística aplicada.

Teniendo en cuenta la ausencia generalizada en el mercado de material didáctico para impartir nuestras clases específicas, se hace imprescindible convertirnos en guías de nuestros estudiantes y autores de un material que facilite el dominio del inglés profesional y académico para proporcionar una futura salida al mundo laboral. Para ello se hace necesario establecer unos objetivos que resuman, simplifiquen y clarifiquen

la labor del docente y del discente, constituyendo un marco de referencia para la estructuración racional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos, además de la conducción a las cualidades ya mencionadas, deben poseer unas cualidades inherentes, como son: claridad y precisión, direccionalidad hacia el elemento discente, realismo y asequibilidad, unificación y mensurabilidad en la evaluación. Los objetivos conducen a que el acto didáctico sea un proceso reflexivo, sistemático y racionalizado.

3. Los objetivos del inglés general y los del IFE

También se ha dicho que el IFE ha prestado una atención mucho mayor que el inglés general a la elaboración de los objetivos. Nosotros creemos que este último concede la misma importancia al análisis de objetivos y contenidos planteándolos, como es lógico, desde una perspectiva de la enseñanza de idiomas en general, pero poniendo énfasis concreto a la situación comunicativa, a la gramática, o al punto concreto sobre el que se pretenda trabajar. Quizás la diferencia estribe en que la ausencia de métodos en el mercado editorial (debido a lo poco rentable de publicar libros con tiradas limitadísimas) redunde en que los profesores tengamos que elaborar nuestro material específico y por ello nos planteemos todos estos aspectos desde una perspectiva personalizada, vivida y sufrida. En el caso de los profesores de idiomas en general y, debido a la abundancia de publicaciones, los docentes pueden llevar a cabo su misión competentemente debido a esta ventaja. Llegados a este punto, volvemos a subrayar que el inglés general, cristalizado en un objetivo concreto, también se convierte en IFE. Además, hacemos notar que los métodos de idiomas en general constituyen un punto de partida, en cuanto a gramática, a ejercicios, etc., para el desarrollo de nuestro material, ya que el otro punto de partida sería el temático. La creación de nuestro propio material, pensado especialmente para nuestros alumnos, es, qué duda cabe, una ventaja para el elemento discente.

La conjugación del tópico con el análisis lingüístico constituyen los pilares que sustentan nuestro trabajo. E, incluso, bien podríamos considerar a la enseñanza de idiomas en general como lingüística aplicada, ya que si por ésta se entiende la aplicación de teorías lingüísticas generales a la resolución de casos concretos, creemos que la docencia de idiomas en el aula se atiene a la mencionada definición.

4. El acoplamiento entre el inglés general y el IFE

Ya que el IFE es un sublenguaje del inglés general, quizás más fácil de aprender una vez conocida su dinámica, debido a la restricción del ámbito de acción que representa con respecto a la lengua general, se hace conveniente comenzar un curso con alumnos no adiestrados en esta disciplina, repasando las estructuras ya conocidas del inglés general que tengan un alto grado de aparición en el IFE; creemos poco conveniente, sin embargo, empezar un primer día de clase enseñando al alumno largas sartas de compuestos tan propias del discurso científico-técnico, que sólo pueden conducirlo al rechazo a la materia y a la presunción de que ésta es indescifrable. Por supuesto este repaso gramatical se debe extraer de textos técnicos que han de tener las siguientes características: contextualización apropiada al temario lingüístico, apto para la explotación didáctica, motivar al alumno, actualidad, claridad, variación, relevancia en relación con las asignaturas técnicas y contenidos gramaticales.

El manejo de las reglas gramaticales contribuye a que el estudiante cree mensajes con fluidez. Casar y Hernández (2000) tratan de la interrelación entre los conocimientos adquiridos previamente y su aplicación a los textos específicos, motivo por el que en nuestra programación se ahonda en las bases gramaticales previamente adquiridas por el alumnado. Esta profundización parte siempre de las estructuras sintácticas con mayor índice de aparición en el texto objeto de análisis.

De nuestra experiencia en el aula, comprobamos que los alumnos recién iniciados en el IFE, por lo general, prefieren estrategias de corrección antes que las de fluidez; las primeras suponen un afinamiento de sus conocimientos del inglés general, ya que tienen un grado más o menos aceptable de dominio lingüístico, lo que importa ahora es la corrección de estilo. También los alumnos prefieren las estrategias receptivas, de tipo más pasivo, pero creemos que en esta fase, el alumnado debería ser más activo, más productivo, es decir, que no sea el profesor el que hable continuamente en la clase, sino que haya una interacción entre las dos partes.

5. El alumno con respecto al IFE y las demás asignaturas

Dado que muchos alumnos de ingeniería suelen cursar inglés a partir del segundo curso de carrera, contamos con la doble ventaja de que llegan a nuestra asignatura teniendo ya una idea centrada de lo que representa, de un lado la vida universitaria, y, de otro, la carrera que se hallen cursando. Al conocer los rudimentos de ésta, nuestra labor se simplifica enormemente, ya que dominan en gran medida la terminología de los tecnicismos básicos en lengua castellana, muchos de los cuales son, en realidad, anglicismos insertados en nuestro rico idioma español, lo cual allana más aún el camino hacia el aprendizaje, adquisición y retención del vocabulario. Hemos de mencionar también que este hecho desarrolla el vínculo afectivo entre el alumno y nuestra materia.

Sin embargo, creemos que los casos en que hay que impartir docencia de idiomas desde un primer curso de carrera, la labor se complica más ya que el estudiante debe superar las siguientes dificultades al inicio de una etapa académica novedosa, pero desconocida, que suele conllevar: desconocimiento del medio, profesores y alumnos-compañeros, posible cambio de ciudad, preocupación ante la dureza de los estudios y desconocimiento de los rudimentos básicos de la carrera.

A todas luces resulta evidente que el impartir una clase de IFE, que se debe montar sobre los fundamentos de la carrera, para alumnos que los desconocen, resulta harto problemático tanto para el docente como para el discente, siendo en realidad nuestra asignatura, una materia satélite con respecto a las troncales, obligatorias o de especialidad. Los docentes de IFE nos encontramos en una doble encrucijada al haber recibido nuestra formación académica en un entorno humanista, de letras, y estar integrados laboralmente en un ámbito diferente del de procedencia, en nuestro caso concreto, un entorno de ingenierías. La encrucijada es incluso triple al estar enseñando una lengua diferente de la materna. Dado lo difícil de encontrar un docente con doble formación, los profesores de IFE debemos esforzarnos por conocer los fundamentos del ámbito especializado en que nos hallamos inmersos.

En el salto de profesor de inglés general a IFE se hace necesaria la formación en cursos especializados. También cobra especial importancia la motivación del docente hacia sus alumnos a través, por ejemplo, de tareas personalizadas, de la libertad de elección de material por parte del alumnado... (Wright 1987). Robinson (1991) añade una serie de dificultades adicionales a la de la integración del docente en un medio diferente del de procedencia: tamaño de las clases, diferentes niveles de conocimiento de idiomas por parte del alumnado, falta de motivación (o relajación del alumnado ya que lo que temen son las asignaturas técnicas), y la diferente consideración de un profesor de lenguas ante sus colegas ingenieros.

El profesor de IFE se encuentra ante una ardua tarea al estar trabajando en un campo de alta especialización en el que realmente no había recibido formación previa. Este hecho, unido al de la enseñanza de IFE a alumnos que no han de formarse como especialistas en la materia, le sitúa en una coyuntura atípica. Además, el crecimiento vertiginoso de las aplicaciones y la investigación en IFE, constituyen elementos que obligan al profesor a hallarse en un proceso de formación permanente. No obstante, también conviene mencionar la ayuda desinteresada de los profesores de materias técnicas a la hora de la elección de

contenidos más interesantes, o cuando surge algún problema conceptual. De la misma manera, estos profesores también acuden a la unidad docente para la traducción o revisión de artículos para congresos o revistas especializadas.

Como última reflexión, conviene mencionar la diferente visión con la que el alumno universitario enfoca a los profesores de las diferentes asignaturas, en contraste a la perspectiva más uniforme del bachillerato. En la enseñanza superior, los profesores de especialidad parecen gozar de una mayor consideración que los de asignaturas obligatorias, como serían la física o la química en el caso de las ingenierías. Si bien el inglés, es una materia aplicada, al igual que las anteriores, se le considera una asignatura satelital que gira alrededor de las otras, y a sus docentes, como ajenos a la especificidad de la carrera. Siendo cierto que nuestra materia se considera instrumental, deberíamos concienciar al alumnado de la importancia de nuestra asignatura por ser una de las notas más valoradas a la hora de abrir la puerta del mercado laboral y porque los nuevos planes de estudio recogen la creciente valoración del dominio de las herramientas lingüísticas.

6. Consideraciones finales

Sabiendo que el ingreso en el entorno universitario, y dentro de él, en el del IFE, supone un periodo de adaptación para el alumno, igual que lo fue para cada uno de nosotros como docentes, proponemos las siguientes estrategias con el fin de erradicar las asperezas del asentamiento a la nueva etapa: nombramiento de un profesor-tutor para cada alumno, ejercer una evaluación continua sobre el alumno, aconsejándole sobre su rendimiento y evitando sorpresas desagradables en el examen final, contabilizar positivamente la asistencia a clase, conceder libertad al alumno para la elección de material y tareas personalizadas y concesión de créditos de libre elección o configuración a los alumnos que colaboren con profesores en trabajos de investigación.

Como se puede apreciar, los dos primeros puntos pretender ser un enlace con el ámbito de bachillerato, mientras que los tres últimos representan la libertad de opción y la independencia, inherentes a la universidad. Quizás en la sabia combinación de ambos con mesura, se encuentre el equilibrio para que el alumno satisfaga sus expectativas culturales, personales y académicas.

Bibliografía

- Casar, L. y A. Hernández. 2000. "La aplicación de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza del inglés". *Convención Universidad 2000*. La Habana: Cuba.
- CIDE. 1992. *Elaboración y validación de unas pruebas objetivas para el acceso a la universidad*. Madrid: CIDE.
- Coffey, B. 1985. "ESP: English for Specific Purposes". *Cambridge Language Teaching Survey 3*. Ed. V. Kinsella. Cambridge: Cambridge University Press.
- González, B y J. Valle. 1990. *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de Europa*. Madrid: Colección CIDE nº 42.
- Jordan, R.R. 1997. *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz-Repiso, M. et al. 1988. *Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad*. Madrid: CIDE.
- 1991. *Las aplicaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad*. Madrid: Colección CIDE, nº 61.
- 1997. *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid: CIDE.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Sangrá, A. 2002. "Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el sistema educativo". *Educat*, núm. 15.

Verónica Vivanco es Doctora en Filología y profesora titular de universidad en el Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y la Tecnología de la UPM. Fruto de su dedicación a la docencia y a la investigación han surgido diversas publicaciones, principalmente centradas en el léxico, entre las que cabe señalar: *Léxico aeronáutico: formación, contaminación y solución* (UNED, Madrid, 2002), *El léxico politécnico español e inglés* (Dept. of Education, Washington, 2001) y *Homonimia y polisemia: teoría semántica y aplicación lexicográfica* (Sur, Buenos Aires, 2003).

Escuela Técnica Superior de Ingenieros Aeronáuticos. UPM. Dirección: Calle Javea 7, 28230 Las Rozas, Madrid.

Email: veronicavivancocervero@yahoo.es

María José Gómez Ortiz es profesora asociada en la UPM donde imparte la asignatura de Inglés para la Educación Física y el Deporte en el Instituto de Educación Física de Madrid. Actualmente prepara su tesis doctoral, centrada en el discurso de textos relacionados con la actividad física en el deporte. También forma parte, junto con Verónica Vivanco, del grupo de trabajo Andrómeda: Comunicación oral y escrita en contextos técnicos y profesionales.

Email: maria.gomez.ortiz@upm.es